

**Professionalisierung, Anwendungsbezug und Interdisziplinarität in der
universitären Lehrerbildung:
Das Strukturmodell der *Professional School of Education*¹**

6. Bochumer Dialog zur Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum,
22. Juni 2006

Hans N. Weiler²
Stanford University

Prolog

Dieser Vortrag ist Teil eines umfassenderen Versuches, für alternative Strukturen an deutschen Hochschulen zu plädieren – unter dem biblischen Motto, dass der neue Wein der Hochschulreform in Deutschland auch neuer Schläuche in den Strukturen und Organisationsformen der Hochschulen bedarf. Es handelt sich also streng genommen um eine hochschulpolitische Utopie –allerdings um eine Utopie, für die es nicht nur gute Gründe, sondern hier und da auch durchaus konkrete, erprobte und entwicklungsfähige Beispiele gibt. Sie steht, was ihre hochschulpolitische Schlüssigkeit angeht, durchaus auf ihren eigenen Beinen.

¹ Dieser Text geht zurück auf Vorträge beim zehnjährigen Jubiläum des Centrums für Hochschulentwicklung im April 2004 in Berlin (unter dem Titel „Neuer Wein braucht neue Schläuche: Organisationsformen und –reformen im deutschen Hochschulwesen“; siehe http://www.stanford.edu/~weiler/Vortrag_CHE.pdf) und im Rahmen der gemeinsamen Ringvorlesung der Fachhochschule Nordostniedersachsen und der Universität Lüneburg im Dezember 2004: Hans N. Weiler, Schools – Kollegs – Zentren. Alternative Organisationsstrukturen für deutsche Hochschulen. Christa Cremer-Renz und Hartwig Donner (Hrsg.), Die innovative Hochschule – Aspekte und Standpunkte. Bielefeld: UniversitätsVerlag Weblar, 2005, 123-140. Für meine Überlegungen zu Professional Schools of Education in Deutschland sind die Diskussionen bei diesen beiden Anlässen und bei Vorträgen an der Universität Heidelberg und im Lenkungs- und Koordinierungsausschuss „Modellversuch: Gestufte Lehrerbildung“ des Landes Nordrhein-Westfalen besonders hilfreich gewesen.

² Website: <http://www.stanford.edu/people/weiler>; Email: weiler@stanford.edu.

Einige der Beispiele, die ich zur Illustration meiner Vorschläge heranziehe, stammen aus dem Hochschulwesen der USA. Das ist in Deutschland nicht immer eine besonders beliebte Referenz, aber ich kann Ihnen das nicht ersparen. Denn man mag ja, wie ich selbst auch, über die politischen Irrungen und Wirrungen meines Landes durchaus seine profunden Zweifel haben – aber das ändert wenig daran, dass es sich beim Hochschulwesen der USA um ein im internationalen Vergleich ungemein reichhaltiges Laboratorium handelt, dessen zumindest heuristischer Ertrag bemerkenswert ist. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Biographie, die eine beträchtliche Erfahrung mit Leitungs- und Reformprojekten im amerikanischen wie im deutschen Hochschulwesen umfasst, habe ich jedenfalls keine Schwierigkeiten, mich von amerikanischen Erfahrungen inspirieren und gleichzeitig von deutschen Erfordernissen leiten zu lassen.

Natürlich hat der Vorwurf, bei Neuerungen an den Hochschulen handle es sich um das bloße Abkupfern amerikanischer Vorbilder, in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion eine gewisse Tradition. Er wird bekanntlich immer dann hervorgeholt, wenn man mit bestimmten Neuerungen aus völlig anderen Gründen nicht einverstanden ist und sich ihrer mit dem Argument erwehren will, sie seien „systemfremd“. Man konnte das sehr gut besichtigen etwa bei der Einführung leistungsfähiger Leitungsstrukturen an deutschen Hochschulen, im Anfangsstadium des Bologna-Prozesses zur Schaffung gestufter Abschlüsse, bei der leistungsgebundenen Besoldung von Hochschullehrern oder auch bei der Erhebung von Studiengebühren.

Ich kann der Versuchung nicht widerstehen, Ihnen in diesem Zusammenhang eine Geschichte zu erzählen, die ich meinem großen und beredten Landsmann Benjamin Franklin verdanke – genau genommen einem Brief, den Franklin im Jahre 1753 an seinen Freund Jared Eliot aus Connecticut geschrieben hat. In dem Brief erzählt Franklin die Geschichte der Vertragsverhandlungen zwischen der Kolonialregierung von Virginia und den sechs dort ansässigen Indianer-

Stämmen (den sog. „*Six Nations*“)³. Als besonders großzügige Geste hatten die britischen Unterhändler den Vertretern der Indianer nämlich angeboten, ein halbes Dutzend ihrer besten jungen Leute für eine erstklassige britische Ausbildung auf Kosten der Kolonialregierung an das College von Williamsburg zu schicken. Die Vertreter der Indianer überlegten sich die Sache und kamen am folgenden Tag zurück an den Verhandlungstisch. Sie bedankten sich artig für das großzügige Angebot, lehnten es dann aber dankend ab. Sie stellten taktvoll fest, dass Völker eben unterschiedliche Vorstellungen von Bildung haben, und baten um Verständnis dafür, dass ihre – der Indianer – Vorstellungen von Bildung nicht dieselben wären wie die ihrer weißen Gesprächspartner. Vor einiger Zeit – so fuhren sie fort – seien schon einmal einige ihrer jungen Stammesgenossen zur Ausbildung an die Colleges des weißen Mannes geschickt worden, bei ihrer Rückkehr jedoch eigentlich völlig unbrauchbar gewesen – unfähig, in den Wäldern zu leben, Kälte und Hunger auszuhalten, eine Hütte zu bauen, ein Stück Wild zu erlegen, einen feindlichen Krieger zu töten – oder auch nur die Sprache des Stammes zu sprechen; sie seien eigentlich weder zu Jägern noch zu Kriegern noch zu Ratgebern zu gebrauchen gewesen. Um sich aber nicht den Anschein von Undankbarkeit zu geben, fügten die Indianer das Angebot hinzu, dass die „*Gentlemen of Virginia*“ doch ein halbes Dutzend ihrer besten Söhne zu den Indianern in die Ausbildung schicken sollten, und versprachen, sich mit der größten Sorgfalt ihrer Erziehung anzunehmen, ihnen all das beizubringen, was die Indianer wissen, und richtige Männer aus ihnen zu machen: *“we will take great care of their education, instruct them in all we know, and make men of them.”*⁴

Die Geschichte wirft ein bezeichnendes Licht auf so manches koloniale und postkoloniale Missverständnis, aber sie enthält auch zwei Lektionen, die für unser heutiges Thema einschlägig sind: Erstens, man sollte mit dem Vergleichen unterschiedlicher Bildungssysteme vorsichtig umgehen, und zweitens, man sollte

³ Paul M. Zall (ed.), *Ben Franklin Laughing: Anecdotes from Original Sources by and about Benjamin Franklin*. Berkeley: University of California Press, 1980, 28-29; 45-46.

⁴ *Ibid.*, 46.

sich bei der Beschäftigung mit Bildungssystemen – eigenen wie anderen – sehr klar darüber sein, was man erreichen will.

Vor diesem Hintergrund und mit diesem Caveat möchte ich Ihnen heute aus dem Gesamt-Tableau meiner Vorschläge für neue Strukturen an deutschen Hochschulen einen Ausschnitt vorstellen, und zwar den, der sich mit dem besonderen Strukturmodell der „Professional School“ beschäftigt. Um den Ort und die Eigenart dieser besonderen Einheit deutlich zu machen, werde ich jedoch einige Worte zu der Gesamtstruktur sagen müssen, von der die Professional School ein Teil ist. Das bedeutet übrigens nicht, dass man das Konzept einer Professional School nur verwirklichen könnte, wenn man alles andere in diesem Tableau von Vorschlägen auch verwirklicht – es soll lediglich die Logik des Zusammenhangs zwischen den verschiedenen Elementen meines Vorschlages verdeutlichen.

Im übrigen beziehe ich mich in meinen Vorschlägen nicht nur auf US-amerikanische Erfahrungen. In den letzten Jahren ist auch in Deutschland die Diskussion um Strukturen, die dem Modell einer Professional School zumindest nachempfunden sind, in Gang gekommen; ich denke an die Umstrukturierung des Hamburger Hochschulwesens, an die Vorschläge der Mittelstraß-Kommission in Bayern oder auch an Diskussionen an einigen nordrhein-westfälischen Hochschulen, etwa in Paderborn oder Bielefeld.

Meine Überlegungen zur Notwendigkeit struktureller Änderungen an deutschen Hochschulen gehen von folgender Prämisse aus:

Das deutsche Hochschulwesen wandelt sich in einem bisher nicht da gewesenen Ausmaß und mit einer nicht mehr umkehrbaren Dynamik: Studienstrukturen und Entscheidungsprozesse, Zulassungsregelungen und Curricula, Personalstatuten und Prüfungsordnungen, Finanzierungsmodalitäten und Qualitätskontrolle – sie alle und vieles mehr befinden sich in einem tiefen Wandlungsprozess, der

den Hochschulen und ihren Mitgliedern eine Vielfalt neuer Möglichkeiten eröffnet, sie aber gleichzeitig vor ebenso große Herausforderungen stellt.

Gleichzeitig vollzieht sich – von den Hochschulen mehr oder weniger bemerkt und mehr oder weniger verarbeitet – eine grundlegende Wandlung in dem, was wir unter „Wissen“ verstehen und als solches anerkennen. Die ständig zunehmende Bedeutung des Beobachters in wissenschaftlichen Feststellungen, die Entwicklung neuer und wichtiger wissenschaftlicher Fragestellungen an den Schnitt- und Nahtstellen herkömmlicher Disziplinen und unsere neueren Erkenntnisse zur Kulturalität von Wissen sind nur einige der hier einschlägigen Veränderungen⁵.

1. Die Notwendigkeit neuer Strukturen

Vor diesem Hintergrund liegt den hier entwickelten Vorstellungen die These zugrunde, dass ein solches Ausmaß an Veränderung mit den hergebrachten Organisationsformen der deutschen Hochschule nicht zu bewältigen ist und deshalb eine grundlegende Reform in der Organisation von Hochschulen notwendig wird. Die in der Tradition des deutschen Hochschulwesens verankerten Organisationseinheiten von Fakultät, Fachbereich und Institut waren in der Vergangenheit hinreichend gut für eine Form von Wissenschaftlichkeit geeignet, deren Merkmale eine vorwiegend disziplinäre Orientierung, eine stark individualisierte wissenschaftliche Tätigkeit, eine einstufig verabfolgte akademische Ausbildung, ein Lehrling/Meister-Modell der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und eine relative Isolation des akademischen Lebens von gesellschaftlichen Fragestellungen waren. Diese überkommenen

⁵ Siehe hierzu sehr viel ausführlicher: Hans N. Weiler, „Challenging the Orthodoxies of Knowledge: Epistemological, Structural, and Political Implications for Higher Education (Vortrag vor der UNESCO, Dezember 2004) (http://www.stanford.edu/~weiler/Unesco_Paper_124.pdf); ders., Wissen und Macht in einer Welt der Konflikte. Zur Politik der Wissensproduktion. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 2002, 238-261.

Organisationseinheiten schaffen indessen in einer sich rapide verändernden Hochschullandschaft weder für die Forschung noch für die Lehre noch auch für den Bereich von Wissenstransfer und Weiterbildung ein Optimum an Leistungs-, Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit mehr. Zu den wichtigen, aber bisher zu wenig beachteten Aufgaben der Reform des deutschen Hochschulwesens gehört es deshalb, sich nach neuen und angemesseneren Organisationsformen umzusehen und diese im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für neue Lehr- und Forschungsaufgaben kritisch zu bewerten.

Die von mir in den letzten Jahren bei verschiedenen Anlässen vor- und zur Diskussion gestellten Strukturvorschläge versuchen, sechs Veränderungen gerecht zu werden, die für die neuere Hochschulentwicklung in Deutschland in besonderer Weise kennzeichnend und maßgeblich sind, und für deren Erfolg eine mehr oder weniger durchgreifende Organisationsreform unerlässlich erscheint; im Einzelnen handelt es sich hier um die folgenden Entwicklungen:

- die Einführung und angemessene Weiterentwicklung und Betreuung gestufter Studiengänge (Stichwort BA/MA),
- eine neu konzipierte, stärker strukturierte, kooperative und umfassende Form der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Stichwort Graduiertenschulen),
- eine intensivere und transparentere Verzahnung des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft und von Ausbildung und Arbeitsmarkt (Stichwort Berufsfähigkeit),
- die deutlich zunehmende Bedeutung von Wissenstransfer und Weiterbildung für das deutsche Hochschulwesen und die deutsche Wirtschaft (Stichwort Lebenslanges Lernen),
- die Entstehung neuer Forschungsschwerpunkte und –prioritäten an den Schnittstellen herkömmlicher Forschungsfelder und Disziplinen (Stichwort Interdisziplinäre Forschung) und schließlich

- eine stärkere Integration von universitärer und außeruniversitärer Forschung an den Hochschulen (ein Stichwort, mit dem ich mich in letzter Zeit vor allem bei der Max-Planck-Gesellschaft unbeliebt gemacht habe).

Für jede dieser Veränderungen gibt es gute und nicht mehr aus dem Weg zu räumende Gründe⁶. In meinen Überlegungen aber geht es vor allem darum, dass keine dieser Veränderungen „organisationsneutral“ ist, d.h. dass sie alle letztendlich nur erfolgreich sein werden, wenn sie von entsprechenden Anpassungen und Veränderungen in der organisatorischen Struktur von Hochschulen begleitet sind. Die Veränderungen, die ich in die deutsche Diskussion einzubringen versuche, betreffen insbesondere die folgenden vier:

- a. Das Bachelor-Kolleg;
- b. die Struktur der post-Bakkalaureus-, also der Masters- und Doktoranden-Ausbildung in zwei unterschiedlichen organisatorischen Optionen, die ich Fachkolleg und Professional School nenne;
- c. standortübergreifende und internationale Dienstleistungszentren für Wissenstransfer und Weiterbildung; und
- d. das Instrument des Hochschulforschungsverbundes.

Bei diesen neuen Strukturen zeichnen sich zwei – der Hochschulforschungsverbund und die Agentur für Wissenstransfer und Weiterbildung – dadurch aus, dass sie besonders eng mit Partnern außerhalb der Hochschule verknüpft sind, während Bachelor-Kolleg und die post-Bakkalaureus-Kollegs im wesentlichen hochschulintern angesiedelt sind – wenn auch, vor allem im Fall der Professional School, in enger Verbindung mit gesellschaftlichen Bereichen außerhalb der Hochschule.

⁶ Siehe hierzu u.a.: Detlef Müller-Böling, Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000; Hans N. Weiler et al., Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform, in Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner (Hrsg.), Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte, Bielefeld 2003, S. 33-71; Johanna Witte und Ulrich Schreiterer, Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben, in Norbert Bense et al., op. cit., S. 225-240.

Auf drei dieser vier Vorschläge werde ich heute nicht näher eingehen, und konzentriere mich auf den Bereich der post-Bakkalaureus-Strukturen; über die anderen Bereiche können Sie, wenn es Sie interessiert, auf meiner Website Näheres nachlesen, vor allem in dem Text eines Vortrages, den ich in Lüneburg gehalten habe⁷.

Eine Folge dieser neuen Entwicklungen, wenn sie denn einträten, wäre das Verschwinden der bisherigen Fachbereiche und Fakultäten; sie würden durch kleinteiligere sogenannte „Facheinheiten“ ersetzt, die auf vielfältige Weise in die neuen Hochschulstrukturen – also die Kollegs, Schools, und Zentren – eingebunden wären. Kennzeichnend für diese Einbindung wäre etwa, dass bei der Allokation von Ressourcen an einzelne Fächer (also etwa von Professorenstellen) die Leitungen des Bachelor-Kollegs und der einschlägigen Fachkollegs und Professional Schools ein Mitspracherecht haben.

2. Fachkolleg und Professional School als organisatorische Optionen für die post-Bakkalaureus-Ausbildung

Für den Bereich der post-Bakkalaureus-Ausbildung schlage ich das Konzept einer parallelen Struktur aus Fachkollegs und Professional Schools vor. Hier handelt es sich um gleichberechtigte, aber unterschiedliche organisatorische Rahmenstrukturen sowohl für die Ausbildung von Master- und Promotionsstudierenden als auch für die universitäre Forschung. Ich gehe davon aus, dass diese beiden Organisationsformen eine durchaus eigene Identität entwickeln, gleichzeitig jedoch auch eine Vielzahl von Querverbindungen und Übergangsmöglichkeiten schaffen werden.

⁷ Siehe Verweis in Fußnote 1.

Fachkollegs wie Professional Schools bieten sowohl Masterabschlüsse als auch die Möglichkeit der Promotion an. Das Fachkolleg dient einer im Wesentlichen auf die bestehenden Disziplinen ausgerichteten Form der wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung (was die Zusammenarbeit benachbarter Disziplinen nicht ausschließt), während die Professional School in Forschung und Lehre einer stärker problem- und anwendungsorientierten und damit notwendig interdisziplinären Form von Wissenschaft vorbehalten ist. Folgerichtig orientiert sich die Struktur der Fachkollegs stärker an der herkömmlichen Typologie der wissenschaftlichen Fächer und Disziplinen, während die Professional Schools sich an gesellschaftlichen Aufgabenbereichen – wie Bildung, Rechtswesen, Management, öffentliche Gesundheit, Siedlungs- und Verkehrswesen, Umweltschutz usw. – orientieren und dem entsprechend disziplinübergreifend konzipiert und angelegt sind.

Diese unterschiedlichen Orientierungen der beiden Einrichtungen spiegeln sich im Angebot verschiedener Masterstudiengänge wieder: Die Masterstudiengänge des Fachkollegs sind im Wesentlichen disziplinär angelegt, können eigenständig berufsvorbereitend sein, sind aber auch als Propädeutika einer fachwissenschaftlich orientierten Doktorandenausbildung denkbar. In den Professional Schools spielt die Masterausbildung eine mindestens ebenso große und möglicherweise sogar größere Rolle als in den Fachkollegs; die Studiengänge sind gemäß dem Profil der jeweiligen Professional School stärker problem- und anwendungsorientiert und damit interdisziplinär angelegt. Sie können auf ein problemorientiertes und interdisziplinäres Doktorandenstudium an der Professional School vorbereiten, führen für die Mehrzahl der Studierenden aber auch zu eigenständigen Masterabschlüssen (die natürlich nicht notwendigerweise konsekutiv sein müssen).

Gemeinsam ist den Ausbildungsgängen an Fachkollegs und Professional Schools im übrigen auch die Betonung von Methoden- und Vermittlungskompetenzen:

- Die starke Berücksichtigung wissenschaftsmethodischer Elemente verschafft nicht nur künftigen Doktoranden eine solide Grundlage für ihre Forschungsarbeit, sondern auch den Absolventen der Masters-Programme einen besonderen Wettbewerbsvorteil auf dem nicht-akademischen, bekanntlich aber an Methodenkompetenz besonders interessierten Arbeitsmarkt;
- Gleichmaßen erhöht die in beiden Optionen obligatorische wissenschaftsdidaktische Komponente der Ausbildung wiederum die Lehrbefähigung künftiger Hochschullehrer, aber auch die zunehmend nachgefragte Vermittlungskompetenz von Absolventen der Masters-Studiengänge.

Querverbindungen bestehen sowohl zwischen den Fachkollegs und den Professional Schools wie aber auch zwischen den beiden und den „Facheinheiten“, in denen nach wie vor die herkömmlichen Disziplinen institutionalisiert sind, die aber nun sehr viel stärker eine wissenschaftliche Servicefunktion sowohl gegenüber dem Bachelorkolleg als auch gegenüber Fachkollegs und Professional Schools wahrnehmen; so definiert sich zum Beispiel die Facheinheit „Soziologie“ zwar in der wissenschaftlichen Tradition der Disziplin, ist gleichzeitig jedoch maßgeblich an der personellen Ausstattung des Bachelorkollegs als auch des Fachkollegs Sozialwissenschaften und der Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung beteiligt.

3. Fachkollegs

Ein kurzes Wort zu den Fachkollegs, bevor ich auf die Professional Schools zu sprechen komme. Organisatorisch sind die Fachkollegs bestehenden Facheinheiten zugeordnet, verfügen aber über eine eigene Infrastruktur, die die Kohärenz und Studierbarkeit der Studienangebote sicherstellt, die Beratung der Studierenden – nicht zuletzt im Übergang von der Masters- zur

Doktorandenebene und von der letzteren zum Einstieg in akademische Berufe – sichert und den Erfolg des Studienangebots regelmäßig evaluiert. Es könnte sich bewähren, dass benachbarte Facheinheiten (für die Gesamtheit etwa der Sozial-, der Geistes- oder der Lebenswissenschaften) gemeinsame Fachkollegs – mit unterschiedlichen Graden der Binnendifferenzierung – gründen, um sowohl die Möglichkeiten transdisziplinärer Kooperation als auch organisatorischer Effizienz (etwa in der methodologischen Ausbildung) auszuschöpfen.

Die Fachkollegs sind eigenständige, wenn auch mit den Facheinheiten auf mehrfache Weise verbundene Organisationsstrukturen, die von einem Sprecher des Fachkollegs geleitet werden und mit Ressourcen ausgestattet sind, die es ihnen u.a. erlauben, relativ langfristig Lehrdeputate aus den zugeordneten (oder anderen) Facheinheiten „einzukaufen“, ausbildungsrelevante Labor- und Übungseinrichtungen zu unterhalten und ein auf Wettbewerbsbasis zugängliches Programm von Doktorandenstipendien zu bewirtschaften. Besonders erfolgreich dürften diejenigen Fachkollegs sein, die de facto als Partner einer bestehenden und besonders leistungsfähigen universitären oder interuniversitären Forschungseinrichtung aufgebaut und betrieben werden.

4. Professional Schools

Während die Fachkollegs in gewisser Weise, wenn auch mit nicht unerheblichen Modifikationen, Traditionen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in Deutschland aufgreifen und weiterführen, stellen die Professional Schools eine sehr viel grundlegendere Neuorientierung dar, die sich keineswegs allein auf den Bereich der Lehre und Ausbildung, sondern auch auf die Organisation von Forschung, Wissenstransfer und Weiterbildung auswirkt. Mit dieser Option beschäftigt sich der Rest dieses Vortrags⁸.

⁸ Eine ausführlichere Darstellung des Konzepts der „Professional School“ findet sich in Hans N. Weiler, Professional Schools – Ein Bündnis von Anwendungsbezug und Wissenschaftlichkeit, in Stefan Titscher und Sigurd Höllinger (Hrsg.), Hochschulreform in Europa – konkret: Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität, Opladen 2003, S. 253-266; siehe auch

Zum Unterschied von den – wenn vielleicht auch lose – an die bestehenden Fächerstrukturen angebundenen Fachkollegs sind die Professional Schools eigenständige Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten der Hochschule, die sich disziplinübergreifend des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche – Bildung, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Soziale Wohlfahrt, Siedlungs- und Verkehrswesen – annehmen. Für diese Bereiche bieten sie eine fortgeschrittene Ausbildung auf der Ebene des Masters an, in die die einschlägigen Wissensbestände und Methoden der Einzelwissenschaften eingehen; für ausgewählte Absolventen ihrer Masterstudiengänge stellen sie die Möglichkeit der Promotion zur Verfügung – in der Regel zu einem stärker von bestimmten Problemlagen her definierten Dissertationsthema und mit einem Qualifikationsprofil, das disziplinäre Kompetenz mit interdisziplinärer Forschungserfahrung verbindet.

Neben ihren Ausbildungsfunktionen nimmt die Professional School für ihren jeweiligen Wissensbereich auch zentrale Aufgaben der problemorientierten Forschung, des Wissenstransfers und der Weiterbildung wahr – das letztere in enger Verbindung mit zu diesem Zweck geschaffenen und oft auch hochschulübergreifend organisierten Service-Einrichtungen (über die ich an anderer Stelle referiert habe⁹). Für eine Vielzahl von Bereichen – etwa im öffentlichen und privaten Management – dürften Professional Schools auch das ideale institutionelle Vehikel für die Entwicklung und Betreuung einer neuen Generation dualer Studiengänge sein.

Die Professional School steht in einer gleichsam symbiotischen Verbindung mit den Facheinheiten – einer Verbindung, die insbesondere durch das Instrument der gemeinsamen Berufung geknüpft wird. Diese gemeinsamen Berufungen

ders., Anwendungsbezug und interdisziplinäre Wissenschaft: Das Strukturmodell der „Professional School“, Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner (Hrsg.), Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Gütersloh: Bertelsmann, 2003, S. 199-211.

⁹ Siehe Verweise in Anm. 1.

zielen ganz bewusst auf Fachwissenschaftler, deren wissenschaftliche Arbeit sich besonders intensiv mit dem einer Professional School zugeordneten gesellschaftlichen Bereich beschäftigt (also Bildungspsychologen für eine Professional School der Bildungswissenschaft, Epidemiologen für eine Professional School des öffentlichen Gesundheitswesens, Stadtsoziologen für eine Professional School zum Siedlungs- und Verkehrswesen, usw.). Diese gemeinsamen Berufungen müssen, wenn sie wirksam sein sollen, zwei Bedingungen erfüllen:

- a) sie müssen ihre eindeutige und einforderbare Entsprechung im Personalhaushalt der Hochschule haben; der jeweilige Deputatsanteil, den ein Professor einerseits einer Facheinheit und andererseits „seiner“ Professional School „schuldet“, muss in den Haushalten der jeweiligen Einheiten anteilig ausgewiesen sein;
- b) sie müssen auf der Basis einer doppelten wissenschaftlichen Legitimation erfolgen: die Berufung eines Wissenschaftlers muss den Qualitätsansprüchen seiner „Heimatdisziplin“ ebenso genügen wie den inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Professional School (dass dies möglich ist, belegen allein an meiner eigenen Hochschule Namen wie der des Soziologen James March, des (jüngst verstorbenen) Psychologen Lee Cronbach, des Anthropologen George Spindler, oder des Statistikers Ingram Olkin – allesamt mittels eines *joint appointment* jetzt oder früher sowohl in ihrem eigenen *Department* als auch an der *School of Education* tätig, wie im übrigen auch, wenngleich nicht auf ähnlich olympischer Höhe, der Politikwissenschaftler Hans N. Weiler).

Die Leitung der Professional School obliegt einem Dekan, der direkt der Hochschulleitung gegenüber verantwortlich und mit beträchtlichen Entscheidungsbefugnissen ausgestattet ist. Es versteht sich vor dem Hintergrund des über die Eigenständigkeit der Professional School Gesagten, dass die Professional School über ihre eigenen Ressourcen – für Personal, für die Infrastruktur von Forschung und Lehre und für die Graduiertenförderung – sowie

im Gesamtgefüge der Hochschule über ein ausreichendes Maß an Autonomie verfügt, um sich für ihr jeweiliges Problemfeld profilieren zu können.

Die Forschung zu zentralen Fragestellungen in ihrem Aufgabenbereich ist ein integrales und unverzichtbares Element der Professional School. Sie zeichnet sich darin einerseits durch die kompromisslose Qualität der wissenschaftlichen Arbeit und andererseits durch die Praxisbezogenheit ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen aus. Sie sichert sich ihre wissenschaftliche Reputation durch die zwar von der Praxis informierte, aber grundsätzlich unabhängige und selbstbestimmte Setzung ihrer Forschungsprioritäten sowie durch eine Qualitätskontrolle, die voll in die normalen Regelungen und Maßstäbe der Hochschule zur Evaluation wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen von Zulassungs-, Prüfungs-, Akkreditierungs- und vor allem Berufungs- und Beförderungentscheidungen integriert ist. Mit anderen Worten: an einer Professional School zugelassen, berufen oder befördert zu werden darf nicht weniger schwierig sein als in einem herkömmlichen *Department* oder Fachbereich.

Besonders wichtig ist mir, dass man in der Entwicklung der Lehr- und Forschungsprofile von Professional Schools die systematische wissenschaftliche Wahrnehmung gesellschaftlicher Fragestellungen nicht mit Marktabhängigkeit verwechseln sollte. Die Professional Schools sind im Grunde nichts anderes als die hochschulorganisatorische Anerkennung der Tatsache, dass die Probleme unserer Gesellschaften zu ihrer Lösung höchster wissenschaftlicher Qualität bedürfen, uns aber nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach wissenschaftlichen Disziplinen zu organisieren.

Dass so etwas möglich ist, beweisen die besseren Beispiele von Professional Schools an wissenschaftlich bedeutenden US-Universitäten, wo Praxisbezug weder als akademisch ehrenrührig noch als Vorwand für diskontierte Schwellenwerte bei Zulassungs-, Einstellungs- oder Berufungsentscheidungen

gilt. Die Verbindung etwa der School of Business und der School of Engineering der Stanford University mit der Entwicklung von Silicon Valley ist ein Beispiel für eine Partnerschaft, von der beide Partner in erheblichem Umfang (und keineswegs nur finanziell) profitiert haben, ohne dass ihre Autonomie, Selbstbestimmung oder Qualität dabei jemals in Frage gestanden hätten¹⁰. Andere Bereiche, für die eine Professional School ein kongeniales wissenschaftliches Habitat darstellen könnte, wären die Öffentliche Gesundheit, das Siedlungs- und Verkehrswesen, der Umweltschutz, Internationale Entwicklung, oder auch – ich denke hier an die von mir mit verantwortete Hertie School of Governance in Berlin – der wichtige Bereich von Governance in Regierungs-, nicht-Regierungs-, gemeinnützigen und privaten Organisationen. Die Einrichtung einer interdisziplinär angelegten Professional School für Rechtswesen und Rechtspflege könnte im übrigen auch zu einem erfolgreichen Modell einer neuen Juristenausbildung führen. In einem weiteren Entwicklungsschritt könnte ich mir durchaus auch hochschul-, standort- und vielleicht sogar hochschulartenübergreifende Professional Schools vorstellen. Die Tatsache jedenfalls, dass in Deutschland inzwischen in mehreren Ländern (so in Hamburg, Bayern und Nordrhein-Westfalen) aktiv über die Einführung von Professional Schools nachgedacht wird, scheint für eine gewisse Attraktivität dieses neuen Organisationsmodells zu sprechen.

5. Eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung

¹⁰ Hans N. Weiler, Proximity and Affinity: Regional and Cultural Linkages between Higher Education and ICT in Silicon Valley and Elsewhere. Marijk van der Wende & Maarten van de Ven (eds.), *The Use of ICT in Higher Education: A Mirror of Europe*. Utrecht: Lemma, 2003, 277-297; ders., *Wissenschaft und Wirtschaft in Silicon Valley – Anmerkungen zu einer umstrittenen Symbiose*. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.), *Beiträge zur Hochschulforschung* 2/2005, 8-30 (Nachdruck in: Klaus Kufeld (Hrsg.), *Profil durch Wissen: Bildungsideal und regionale Strategie*. Freiburg: Karl Alber, 2005, 120-143); James F. Gibbons, *The Role of Stanford University: A Dean's Reflections*. Chong-Moon Lee, William F. Miller, Marguerite Gong Hancock, and Henry S. Rowen (eds.), *The Silicon Valley Edge: A Habitat for Innovation and Entrepreneurship*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000, 200-217.

Man könnte sich sehr gut vorstellen, dass der Bereich Bildungsforschung und Lehrerbildung – also die wissenschaftliche Betreuung von Lehren und Lernen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen – einer der natürlichsten und vorrangigsten Kandidaten für eine Neustrukturierung nach dem Modell der Professional School wäre. Das Konzept einer Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung könnte nicht nur eine angemessene Antwort auf die hinreichend bekannten Defizite in Bildungsforschung und Lehrerbildung¹¹, sondern auch eine besonders sinnvolle und kreative Illustration des Modells der Professional School sein.

Vorsichtshalber muss auch hier noch einmal der Hinweis eingefügt werden, dass sich diese Darstellung nur in sehr ausgewählter Weise am Typus der amerikanischen „School of Education“ orientiert. Dieser Typus von Professional School hat in den USA eine überaus unterschiedliche Geschichte und Präsenz und weist neben wissenschaftlich eindrucksvollen Exemplaren (Teachers College Columbia, Harvard, Stanford, Michigan State, UCLA) auch äußerst zweifelhafte Kreationen auf, die selbst an ihren eigenen Hochschulen wissenschaftlich nicht besonders ernst genommen werden und in der Literatur inzwischen auch Gegenstand einer intensiven und aufschlussreichen Kritik geworden sind¹²; wenn überhaupt, dann orientiert sich meine Darstellung weitaus eher an den ersteren und besseren als an den letzteren und fragwürdigeren dieser Beispiele.

¹¹ Ewald Terhart (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz 2000; Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln: Wissenschaftsrat (2001); Hans N. Weiler, Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hrsg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 2003, 181-203.

¹² David F. Labaree, The Trouble with Ed Schools. New Haven, CT: Yale University Press, 2004. siehe u.a. auch Harry Judge (1982), American Graduate Schools of Education: A View from Abroad. New York: Ford Foundation; Geraldine Jonçich Clifford and James W. Guthrie (1988), Ed School: A Brief for Professional Education. Chicago: University of Chicago Press; Robert S. Patterson, Nicholas M. Michelli, and Arturo Pacheco (1999), Centers of Pedagogy: New Structures for Educational Renewal. San Francisco: Jossey-Bass; Jianping Shen (1999), The School of Education: Its Mission, Faculty, and Reward Structure. New York: Peter Lang.

Eine „Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung“, die ihrem Anspruch gerecht werden wollte, würde sich in besonderer Weise durch die schon erörterten Merkmale einer Professional School auszeichnen, insbesondere durch Anwendungs- und Praxisbezogenheit einerseits und Interdisziplinarität andererseits.

Die Anwendungsbezogenheit würde eine enge Verknüpfung mit dem Bereich der schulischen und außerschulischen Erziehungspraxis voraussetzen und sich in Lehre *und* Forschung der Professional School niederschlagen. In der Lehre würden die Qualifikationsprofile der schulischen und außerschulischen Bildungspraxis im Vordergrund stehen. Das gilt allerdings nur mit der Maßgabe, dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Professional School sein müsste, die Angemessenheit dieser Profile auf der Basis solider bildungswissenschaftlicher Forschung ständig und autonom zu hinterfragen und nicht nur passiv auf Vorgaben der Praxis oder der Schulverwaltung zu reagieren. In seinem Gutachten zur Lehrerbildung in Deutschland konstatiert der Wissenschaftsrat als eines der wichtigsten Defizite, dass es an deutschen Hochschulen keine nennenswerte wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lehrerbildung gibt: „Lehrerbildung ist bislang in Deutschland kein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung.“¹³ Hier ist eine für eine Professional School durchaus typische Art der Forschung gefragt, die die Maßstäbe rigoroser wissenschaftlicher Analyse auf Fragen anwendet, die die professionelle Praxis – in diesem Fall die Praxis der Lehrerausbildung – stellt.

Das setzt natürlich voraus ein sehr viel gründlicheres Verständnis der Lehr- und Lernprozesse im schulischen und außerschulischen Bereich, also der Determinanten von Lernerfolgen und –schwierigkeiten, der Zusammenhänge zwischen Lehrmethoden und Lehrinhalten, der Auswirkungen unterschiedlicher Selektions-, Prüfungs- und Beratungssysteme an Schulen, der sozialen und

¹³ Wissenschaftsrat a.a.O., 2001, 56.

biographischen Korrelate von Schulerfolg und –misserfolg, der Eigendynamik kulturell heterogener Unterrichtssituationen usw.

Darüber hinaus aber gibt es eine ganz besonders wichtige und in Deutschland chronisch unterentwickelte Forschungsagenda, die sich mit dem Wissens- und Erkenntnisbedarf der Lehrerbildung selbst, also mit Lehrerbildungsforschung im eigentlichen Sinne beschäftigt – ein Forschungsbereich, der sich in den USA mit Namen wie Lee Shulman, Linda Darling-Hammond oder Nathaniel Gage verbindet. Hierher gehören Untersuchungen wie die der Faktoren, die bei Berufsentscheidungen im Umfeld des Lehrerberufs eine Rolle spielen, oder die Analyse der Erfolgs- oder Misserfolgsdeterminanten in der zweiten Phase der Lehrerbildung, oder das Verhältnis von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und unterrichtswissenschaftlicher Kompetenz in der professionellen Befähigung von Lehrern schließlich auch die Behandlung der Frage, welche Anreize im Zuge der Rekrutierung und Ausbildung von Lehrern besonders wirksam sein könnten. Alles dies, und manches andere, würde ein überaus anspruchsvolles und angemessenes Forschungsprogramm für eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung ergeben.

Schließlich käme auf eine so konzipierte Professional School ganz naturgemäß auch der Weiter- und Fortbildungsbedarf der im Bildungswesen Beschäftigten zu. Diese systematische und institutionalisierte Einbindung der Professional School in die Weiterbildung würde auf dem Wege der Rückkopplung natürlich ein ganz entscheidendes Element des ständigen Praxisbezuges der Professional School sein.

Weder in der Lehre noch in der Forschung kann eine Professional School für Bildungswissenschaft und Lehrerbildung diesen Ansprüchen genügen, ohne systematisch ein breites Spektrum disziplinärer Theorien, Methoden und Erkenntnisse in Anspruch zu nehmen. Denn die komplexe Realität von Schule und Unterricht erschließt sich nur einer gemeinsamen wissenschaftlichen

Anstrengung, an der Psychologen und Soziologen, Anthropologen und Ökonomen, Statistiker und Organisationswissenschaftler, Unterrichtsforscher und Linguisten, Historiker und Neurophysiologen, Medienwissenschaftler und Philosophen beteiligt sind – und zwar im Sinne nicht eines additiven Flickteppichs, sondern eines aufeinander abgestimmten wissenschaftlichen Programms. Schools of Education wie die von Stanford kommen diesem Idealtyp nahe, lassen jedoch hinter einer eindrucksvollen Oberfläche immer noch sehr viele Wünsche offen – wie etwa den einer sehr viel stärkeren Einbindung der Neurowissenschaften.

Es müsste an diesem Punkt unmittelbar einsichtig sein, eine wie unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Konzepts die Konstruktion von gemeinsamen Berufungen (*joint appointments*) ist. Dieses soeben ausgebreitete Spektrum disziplinärer Sachkompetenz lässt sich nämlich nicht auf dem Wege über gelegentliche kollegiale Gefälligkeitsleistungen herstellen, sondern erfordert eine verbindliche, verlässliche und wohl durchdachte Personalplanung, die einen lebendigen Kreislauf von Ideen und Kompetenzen zwischen den einschlägigen Disziplinen und dem Bedarf der Professional School sicher stellt. Dazu ist keineswegs jeder Psychologe oder Soziologe oder Sprachwissenschaftler bereit und in der Lage; die Kriterien und Verfahren der gemeinsamen Berufungen müssen ausdrücklich Wert darauf legen, dass Kandidaten sowohl den wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen der Disziplin als auch ihren professionellen Verpflichtungen gegenüber der Wirklichkeit von Lehren und Lernen gerecht werden.

Ich glaube, dass der strukturelle Rahmen einer Professional School auch die Möglichkeit bieten würde, ein bisher in Deutschland überhaupt nicht bewältigtes Problem angemessen zu lösen: die Rolle der so genannten „Fachdidaktiken“ – also die Beschäftigung mit der wirksamen Vermittlung fachlicher Inhalte im Rahmen des Unterrichts. Statt – wie in Deutschland bisher üblich – etwa die „Fachdidaktik Physik“ in einer vom Fach oft eher gering geschätzten Nische des

Fachbereichs Physik anzusiedeln und damit u.a. von fachübergreifenden didaktischen und unterrichtswissenschaftlichen Überlegungen zu isolieren, würde die Fachdidaktik *aller* Fächer – auf dem Wege über gemeinsame Berufungen mit den einschlägigen Facheinheiten – in einer Professional School eine sehr viel kongenialere Heimstatt finden. Sie wäre – kraft gemeinsamer Berufung – nach wie vor in den wissenschaftlichen Blutkreislauf des „Stammfachs“ eingebunden, hätte innerhalb der Professional School jedoch eine beträchtlich erweiterte Möglichkeit der Interaktion mit ihresgleichen und mit fachübergreifend angelegten unterrichtswissenschaftlichen Bemühungen in Forschung und Lehre.

Zusammenfassend würde für eine Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung eine dreifache Ortsbestimmung gelten:

- ein Ort systematischer Bildungs- und nicht zuletzt Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung;
- ein Ort hochprofessionalisierter Master-Ausbildung mit einem unterrichtswissenschaftlichen Schwerpunkt und mit Vertiefungsoptionen, die entweder fachdidaktisch oder aufgabenspezifisch (Schulleitung, schulpsychologische Beratung usw.) angelegt sind; und schließlich
- ein Ort professioneller und aufgabengerechter Fort- und Weiterbildung für das in Bildungseinrichtungen tätige oder auch das berufsbiographisch als spätere Quereinsteiger verfügbar werdende Personal.

6. Was wird aus den Fächern?

Dieser kleine Exkurs beschäftigt sich zum Schluss mit einer Frage, die Sie sich wahrscheinlich inzwischen auch gestellt haben, der Frage nämlich, was denn in dieser neuen Organisationsstruktur aus den ursprünglichen Fächern wird.

Immerhin sind es ja die Fächer, die nun einmal das logische und organisatorische Rückgrat der Universität gebildet hatten und die durch solche

neuen Organisationseinheiten wie Bachelor-Kollegs und Professional Schools zu Zaungästen des Hochschulgeschehens zu werden drohen.

Die Frage ist im wesentlichen dahingehend zu beantworten, dass es für eine Überprüfung der Rolle der Fächer als primäres Organisationsprinzip der Hochschule ohnehin inzwischen höchste Zeit geworden ist. Das stellt keinesfalls die Rolle der wissenschaftlichen Disziplinen für eine Morphologie des Wissens in Frage, bezweifelt aber doch recht grundsätzlich, ob eine sich vornehmlich an den Disziplinen orientierende Matrix der Hochschulorganisation für die Aufgaben von Lehre, Forschung und Wissenstransfer heute noch zielführend sein könne. Immerhin wären auch in einer solchermaßen veränderten Hochschulstruktur die Disziplinen nach wie vor Träger und Gravitationspunkte eines wichtigen – des fachwissenschaftlichen – Teils des wissenschaftlichen Diskurses, aber eben nur eines Teils, neben den disziplinübergreifende Diskurse und deshalb auch fachübergreifende Organisationsformen treten müssen.

So ist denn auch ein nicht zu unterschätzender Vorzug der neuen Organisationsstrukturen wie Professional Schools, dass sie die Einzeldisziplinen mit Herausforderungen konfrontieren, die ihrer eigenen Weiterentwicklung auf gleichsam sokratische Weise behilflich sein könnten. Problemorientierte und disziplinübergreifende Lehre und Forschung, wie sie etwa für die Professional School kennzeichnend sind, stellen disziplingebundene Wissensbestände systematisch und unablässig in Frage und ermöglichen damit eine Regenerierung von disziplinären Wissenskulturen, die in den autarken und bisweilen etwas sterilen Fächerstrukturen der hergebrachten Art sehr viel weniger wahrscheinlich wäre.

Tatsächlich bleiben die Fächer in der Form von Facheinheiten auch organisatorisch in dem hier beschriebenen Modell entscheidend wichtige Akteure in Forschung und Lehre – als Mitträger der Bachelor-Studiengänge im Bachelor-

Kolleg, als strukturbestimmendes Element in den Fachkollegs und als ein entscheidender Partner in den Professional Schools.

Ein konkretes Beispiel für die Regenerierung einer Disziplin in einem interdisziplinären Organisationszusammenhang könnte die Erziehungswissenschaft werden, die bekanntlich in Deutschland auf eine lang anhaltende Krise ihrer disziplinären Identität zurückblickt. Das Modell einer Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung, wie ich es hier skizziert habe, könnte nämlich auch dazu führen, dass sich die Erziehungswissenschaft in der ständigen (und keineswegs immer konfliktfreien) Auseinandersetzung mit Psychologen, Anthropologen, Organisationswissenschaftlern, Ökonomen, Soziologen und Neurologen als sowohl theoretisch geleitete wie auch empirisch ausgewiesene Disziplin neu profilieren und gleichsam neu erfinden würde.

Schlussbemerkung

Ich hatte mich zu Beginn dieses Vortrages schon der Metapher vom neuen Wein und den neuen Schläuchen bedient. Das ist keine schlechte Metapher, wie ich meine, für eine Situation, in der das organisatorische Gerüst der deutschen Hochschule den Veränderungen in ihrem Innern Rechnung zu tragen hat. Der Ursprung dieser Metapher ist das zweite Kapitel des Markus-Evangeliums. Dort heißt es bekanntlich in Vers 22: „Und niemand füllt neuen Wein in alte Schläuche; sonst zerreißt der Wein die Schläuche, und der Wein ist verloren und die Schläuche auch; sondern man soll neuen Wein in neue Schläuche füllen.“ Die Metapher ist, für biblische wie für hochschulpolitische Zwecke, durchaus einschlägig: So wie die Botschaft des Neuen Testaments in den alten Schläuchen der vorchristlichen Überlieferung nicht besonders gut aufgehoben war, so würde ein neues Verständnis von Lehre und Forschung die alten Schläuche hergebrachter Hochschulorganisation zu zerreißen drohen und dabei

selbst gefährdet werden. Das Strukturmodell der Professional School wäre ein Schritt, dieser Gefahr zu begegnen.